

大学教育において求められる「新しい教養」の検討

— 江戸川大学における「アカデミック・スキル演習」の導入 —

〇、はじめに

江戸川大学では、二〇一六年四月に小口彦太学長が就任し、従来の大学の教育理念である「人間陶冶」にもとづき、「国際化」と「情報化」の二つの柱を強化するため、基礎・教養教育センターの改革が行われた。そのうち「国際化」と「情報化」については、それぞれ具体的なミッションが与えられ、その実現に向けた努力とそれに伴う成果がすでに示されているが、その詳細な報告は別稿に委ねたい^①。本稿の目的は、とりわけ、初年次教育の柱として導入された「アカデミック・スキル演習」において目指されている「新しい教養」の内実を示すことにある。

一、「教養」とは何か

「アカデミック・スキル演習」とは、本学の初年次教育の基礎とし

て、学生に専門教育へと分岐する手前の「教養」を身に着けさせることを目的としているが、しかし、「教養」とは実際、どのようなものであったらうか。議論の前提となるところを確認するところからはじめることにしよう。

「教養」の成立

今日知られる「教養」は、十九世紀の初頭、近代大学の理念とともに措定されたものである。法学や神学、医学など、社会におけるエリ

荒谷 大輔^{*1}・鈴木 哲平^{*2}・岡田 大助^{*3}
 福島亜理子^{*4}・田上 大輔^{*5}・大竹 洋平^{*6}
 石野 一晴^{*7}・羽村 太雅^{*8}・中原真祐子^{*9}

二〇一七年一月三〇日受付

- *1 江戸川大学 基礎・教養教育センター教授、センター長 哲学、倫理学
- *2 江戸川大学 基礎・教養教育センター准教授 欧米文化文学
- *3 江戸川大学 基礎・教養教育センター准教授 日本倫理思想史
- *4 江戸川大学 基礎・教養教育センター助教 情報環境学
- *5 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 社会学
- *6 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 教育工学
- *7 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 東洋史
- *8 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 惑星科学
- *9 江戸川大学 基礎・教養教育センター非常勤講師 哲学、倫理学

ト人材を産出する機能を担っていた中世以来の「大学」は、近代的な学知の発展の舞台を「アカデミー」に譲っていた。コジモ・デ・メディチの「プラトン・アカデミー」に端を発する「アカデミー」の発展は、知の改革運動の担い手として「大学」を越えた権威となっていた。^②

近代の大学のシステムは、近代社会の成立期、国民国家形成のひとつの重要な要素として位置づけられるものであった。いわゆる「フンボルト理念」と呼ばれるものは、最近の研究では、ベルリン大学一〇〇周年の際に、すでに衰退期に入っていた教養主義をテコ入れするために発掘されたものではないかと疑問が呈されているが、それでも一八一〇年に誕生するベルリン大学の構想に、近代大学の理念が明確に示されていることは間違いない。ナポレオン率いるフランスへの大敗を期に国家的な戦略としてベルリン大学が構想されているのである。「我が国は、物質的な力において失ったものを精神的な力で補わなければならない」とは、ベルリン大学の設立を命じたフリードリヒ・ヴィルヘルム三世の言と伝えられている。^③

学校というものは出来あいで解決済みの知識を教え学ぶ場所であるのに対して、高等教育施設（「大学」）は、学問をつねにいまだ完全に解決されていない「問題」として、したがって絶えず研究されつつあるものとして扱うところにその特色をもつものである。すなわちここでは、教師は学生のためにそこにいるのではなくて、教師も学生も、学問のためにそこにいるのである。^④

今日、「研究と教育の一致」として知られる理念の最初の叙述とみなされるものである。「教養」は、そうした近代の大学の理念の中で、重要な役割を果たすものとみなされた。学生が身につけるべき「教養 (Kultur)」とはつまり、研究者の探求の対象とされる「文化 (Kultur)」にほかならず、「教養＝文化 (Kultur)」という概念は、一語

で「研究と教育の一致」を示すものとみなされたのである。^⑤

「教養」と国民国家

ビル・レディングスが指摘するように、研究と教育の一致という理念は、国民国家の統一という思想的、政治的な構想と表裏をなすものだった。^⑥ 近代において、諸個人の自由と共同性の構築という矛盾する課題を同時に解決するものとして、ドイツ観念論の哲学者たちは、「教養＝文化」という概念に着目し、それを大学改革の理念とした。そこでは、諸個人が各々の「自由」を国家という共同体の中に見出す論理が示されたのである。その哲学的な議論の内実をみることは、本稿の目的ではない。だが、そうしたドイツ観念論の議論は、今日では前提にできないものの、過日の教養主義の「文化＝教養」においてはその実践を支える基本的な知識とされるものであった。日本における教養主義の著作には多数の同様の議論をみることができる。重要なのは、各人がそれぞれに「教養」を身につけて人格を陶冶することが、国家的な共同体への主体的な参入を帰結するということが、近代大学の理念の中で明確に目的化されていたということである。「文化＝教養」が諸学の基礎として優先的な研究対象とみなされたのも、その構造的な要請に拠っていたと考えられるのである。

ハーバーマスがいうように、近代において小家族に分断された「私人」たちは、芸術作品に描かれた心情の共有によって「文芸的共同体」を形成し、それを基礎として「政治的共同体」を構築すると考えられる。^⑦ 公共性から隔たったところにある「私人たち」は、ゲーテやシラーあるいはベートーヴェンに触れて揺り動かされた自己の心情について、他の「私人たち」と議論することで、公共性へと開かれる。そのような共同性を支えるものが「文化」であり、各人が身につけるべき「教養」となる。教養主義は、こうして社会的な共同性を確保する機能を果たしたのである。

「教養」の理想の崩壊

しかし、その教養主義の理念は、十九世紀を通じて進行してきた学問の専門分化により、困難に直面する。二十世紀初頭のドイツにおいて教養主義を牽引したヴィンデルバントの「教養階級と文化の統一」には、その教養主義の困難と、それに対する心情主義的な解決がはっきりと示されている。

「学問が激しく専門分化した二十世紀初頭の現状においては」我々は文化内容をひとつの意識において統一的に総括することはもはやできない。いわんや諸個人における教養の統一的均等にいたっては現在の状態によつては、また見通しうる限りの未来においても全く不可能であることを覚悟する必要がある。「中略」一般教養なるものが広大に普及しているといつても、知的文化統一の理想、すなわち、さまざまな教養階級の調和という理想を決して実現することはできない。そのために、文化統一の要求が知識の領域においてよりもむしろ価値の領域において、認識の共通においてよりも意志の共通において実現されると考えるべきである。「中略」かつては、知的教養をもつか否かの差異を越えた確信と価値生活との統一は宗教にもとめられていた。「中略」このような確信、生活にあった無欠の統一は「近代化以降の」数百年来、われわれから失われている。「中略」残された唯一の道は、我々の国民的存在の道徳的価値内容が文化統一の結滞として十分力強く維持されることを期待するだけである。

ヴィンデルバントによれば、かつて信仰によって支えられていた共同性の意識は、個人主義が浸透する近代社会において失われたとされる。その中で「一般教養なるもの」は、分化した個人を統一へと導くため

の装置として期待されたが、知が激しく専門分化する現状においては、その内容において共通のものを各人が身につけることを期することができなくなってしまう。そのために、ヴィンデルバントは、知識ではなく「意志」の共通性に「国民的存在」の紐帯を求めているのである。

ここですでに、広く諸学を学ぶという「一般教養」の理念が、ヴィンデルバントによって放棄されていることに注意したい。大学における「一般教養」の役割のひとつは、概論として様々な学問の入門的な知識を身に付け、そのことによって、他領域との対話ができない「専門バカ」の育成を回避することとみなされる。上にみた「教養」の理念に照らせば、そのような教養の理解は自然なものだといえるだろう。だが、それは単なる理念にすぎない。自らの関心や空き時間、単位の取りやすさなどを基準に選択されたごく一部の概略的な知識の獲得が、今日「教養」に期待される機能を果たしているとみなすことは困難だと思われる。現状において「教養」は、諸学をつなぐ紐帯として機能することなく、実際に大学は、本来的な意味での「教養」が欠落した専門家を生み出し続けているのである。その「教養」の理念の破綻が、すでに二十世紀初頭の「教養主義者」によって宣告されていることをみる必要がある。このような認識を抜きにして、今日ありうべき「新しい教養」を考えることはできないと思われるのである。

では、「新しい教養」とはどのようにありうるのだろうか。

ヴィンデルバントが主張した「知識」に対する「意志」の優位は、国家の紐帯を心情主義的なところに基づけるファシズムの企図へとつながった。「意志の勝利」とは、そのままベルリン・オリンピックの記録映画のタイトルとなった。明確にプロパガンダを意図して開催されたヒトラーの国家イベントにおいて、国家の紐帯をなすとみなされたのが、他ならぬ「意志」だったのだ。「国民意識」なるものに訴えることなく、学問として今日ありうべき「教養」とはどのようなもの

なのか。それを考える必要がある。

二、「ありうべき」「新しい教養」

前節でみたように、近代における共同性の意識の形成を企図した「教養」の理念は、学問の専門分化の発展により形骸化した。しかし今日なお、少なくともある文脈ではまさに今日、「教養」が求められている。¹⁰ 社会に明確な見通しが得られず、危機を創造の契機とするために、「教養」の必要性が語られるのである。江戸川大学の建学の理念である「人間陶冶」もまた「教養」の概念を基礎にしたものであり、¹¹ それがかたちだけのものではないとしたら、実質を規定することが求められるよう。

こうした「新しい教養」についての先行研究や先行事例は多数存在する。比較的規模の大きい大学の「教養教育」を司る部署が、それぞれに「今日求められる教養」について語っており、成果の一部を著作として刊行している。¹² これらの先行例について、その内容を具体的に検討することは本稿の主題ではない。だが、その多くは従来型の「教養」の再興を期するものか、「教養教育」の部署に配属されている教員がそれぞれの専門の立場から「教養」について所感を語るものか、「教養」の機能の歴史的な考察を踏まえても、前節にみたような「教養」の理念の破綻を十分に引き受けていないものであるように思われる。そのため本稿では、それらの事例を踏まえつつ、あらためてありうべき「新しい教養」の可能性を模索することにした。

現代における「コミュニケーション・メディア」

前節でみたように、「教養」に期待された役割は、「個人」に分断された人々の間のコミュニケーション・メディアとして機能することであった。しかし、今日の社会においてそのような「コミュニケーション

ン・メディア」として機能しているものは、サブカルチャーといわれる分野の作品群である。「ドラえもん」などの漫画・アニメや「ドラゴンクエスト」などのコンピュータゲームが、ある年代以降の人々におけるコミュニケーション・メディアとして機能しており、それらの作品に描かれた形象を通じて、人々の間での「共通認識」が形成される。教養主義においてゲーテやヘッセなどの作品が果たした役割を、サブカルチャーの作品群が果たしていると考えることができるのである。

だが、現状のサブカルチャーを支配しているのは、基本的には経済原理であり、人々の「質の高い欲求」¹³ を刺激するよりもむしろ、「誰にもわかりやすいもの」に意図的に情報を制限する傾向が強くみられる。教養主義において「質の高さ」を保証するものと期待された「批評」も、サブカルチャーにおいては十全に機能しているとはいえず、経済原理に融和したかたちでの展開にとどまっている。

コミュニケーション・メディアの「質の高さ」

大学教育における「新しい教養」を考えるにあたって、そこにもしコミュニケーション・メディアとしての機能が含意されるべきだとすれば、それは一定の「質の高さ」を企図するものである必要があると思われる。「教養」は、単に個々人の間の「共通認識」を支えるだけでなく、その中で不断に新しい価値を生み出し、社会の構造自体を変えていく契機をもたなければならぬ。そうでなければ、既存のシステムに盲目的に服従する主体を生み出すだけのものになってしまう。すなわち、ここでいう「質の高さ」とは、何らかの特定の価値観を強調することを企図するものではなく、むしろ常に既存の枠組みを問い直す契機を含むことを意味する。「質の高さ」は、特定の価値尺度を用いて測られるものではなく、批判的な思考に開かれる可能性の度合いを示すものとみなされるのである。

「新しい教養」が、そのような「質の高いコミュニケーション・メディア」となるためには、「新しい文化 (Kultur)」としてそれが社会的に機能することを企図する一方で、大学において個々の学生が、次のような能力を身につけることが重要になると思われる。すなわち、優れた言語運用能力、情報活用能力、「社会」に対する解像度の高い認識を帰結するような自己了解である。

「優れた言語運用能力」

「優れた言語運用能力」は、「質の高いコミュニケーション」を行う上で重要な役割を担うものと考えられる。言語はそもそも、人々の間の「コミュニケーション・メディア」の基礎となるものであるが、そこで「質の高さ」を実現するためには、論理的な言語使用、対話を目指した批判的応答、対話による即時的な共同性の構築などの能力が必要となる。ある場面では、「大学においてあらためて母語である日本語を習うとは高等教育も地に落ちた」と嘆かれる場面もあるが、しかし、右のような意味での「優れた言語運用能力」は、あらゆる専門的な学問の基礎になる極めて重要な能力であるといえる。専門内容の知識の深さとは別に、学問的な態度の基礎として、「質の高いコミュニケーション」を行うための優れた言語運用能力が必要とされる。

「情報活用能力」

「情報活用能力」は、「暗黙知」としてインフラ化されていく情報社会の構造に盲目的に服従するのではなく、批判的に捉え直すために不可欠の能力である。ITメディアを通じてなされるコミュニケーションは、しばしば、それを支える構造に対する無知を伴う。しかし、そのような既存のメディアへの服従は、単に創造的な契機を欠くだけでなく、危険でもある。ITメディアは、ユーザーが意識しないままに様々な情報を蓄積し、特定の経済的な利益のためにそれを利用する手

段となっている。「質の高いコミュニケーション」が実現するためには、それゆえ、諸個人が情報活用能力を身につけることが重要となるのである。

「社会に対する解像度の高い認識を帰結するような自己了解」

また、「社会に対する解像度の高い認識を帰結するような自己了解」をもつことは、「質の高いコミュニケーション」を行う上で必要不可欠と考えられる。かつての「教養」を失った「私人たち」は、共同性を確保するためにサブカルチャーなどのメディアを用いるが、そこで流通する情報は、あらかじめ受け入れやすいものに意図的に限定される。そのため、現代社会において特段の目的意識がない状態で生きる者は、極めて粗い解像度の社会認識しかもたず、かつそのことに違和感を感じないという傾向をもつ。さしあたって身近な関係においてはそのメディアでコミュニケーション可能であり、解析に努力を要する「コミュニケーション・メディア」への参入に動機づけをもたないと考えられるのである。そうした様態を離れて「質の高いコミュニケーション」へと開かれていくためには、それに応じた自己了解をもつことが不可欠である。

こうして各人が「優れた言語運用能力」「情報活用能力」「社会に対する解像度の高い認識を帰結するような自己了解」を獲得することで、それを共通のメディアとして「新しい文化」教養」を機能させることができるように思われるのである。

三、江戸川大学における「アカデミック・スキル演習」

さて、「新しい教養」を上のような共通の能力の獲得として、具体的にどのような科目がありうるだろうか。江戸川大学、基礎・教養教

育センターに所属する執筆者グループが直接関わっている初年次教育科目「アカデミック・スキル演習」を実践例として、見ていくことにしたい。

「言語運用能力」と「情報活用能力」の連携

江戸川大学には従来、初年次教育において、学生に基本的な日本語能力を身に付けさせる「ことばと表現」(半期ずつ二コマ)、PC技能の獲得を中心的な目標とした「情報リテラシー」(半期一コマ)が必修科目として課されていた。新規に開設された「アカデミック・スキル演習Ⅰ・Ⅱ」(通年科目、それぞれ一、二年次配当)は、その二つの科目を統合し、科目数増を最低限に抑えて設けられたものである。

従来科目との関係からも明らかであるように、「アカデミック・スキル演習」の最大の特徴は、「言語運用能力」と「情報活用能力」の両方をひとつの科目で身につけさせるという点にある。「ことばと表現」は、高校までの国語の「リメディアル教育」というイメージで捉えられることが多く、「情報リテラシー」は実務能力としてのPC操作を教える側面が強いものであったため、これらを同時に教授するということがどのようなことを意味するのか、学内での共通認識を得ることがまずハードルとなった。しかし、前節で見たように、それらは今日の社会において「質の高いコミュニケーション」を行うためにとにも必要とされるものであるだけでなく、実践においても密接に絡み合うものとみなされる。言語的な表現のメディアとして情報活用能力は必須であり、ITメディアの構造の把握は「社会に対する解像度の高い認識」をする上で重要になる。「新しい教養」を「質の高いコミュニケーション・メディア」と考えるならば、「言語運用能力」と「情報活用能力」は、身につけるべき「教養」として互いに密接に絡み合っているのである。

ループリク評価、項目ごとの補習

そのほか、「アカデミック・スキル演習」の特徴としては、ループリク評価を用いて学修項目ごとの習熟度を明示化し、特定の項目に「不可」がついた場合には補習を必修として課すこと、全学共通科目を複数人で担当するために徹底した「チーム・ティーチング」を行うことなどが挙げられるが、この点については別稿で詳述する。

対話の道具としての論理学

本稿の文脈で見ておくべきは、「新しい教養」の内容に関わる論理学の導入である。「アカデミック・スキル演習」では、「新しい教養」のために、論理学の要素を独自の仕方では授業に取り入れた。そこでの論理学とは、通常想定されるような形式論理学ではなく、真摯な対話を実現するための道具(オルガノン)である。少し立ち入って見ておこう。

授業はまず、三段論法や「逆・裏・対偶」など命題の真理値を形式的に確定できる演繹が、道具としていかに優秀であるかということを学生に理解させるところから出発する。「多様性の尊重」という文脈で教育を受けてきた現代の学生は、自分と異なる意見に対して「そのような意見も存在する」という相対化をもって「正解」とみなす傾向がある。だが、この立場に立つ場合、異なる意見に対する「寛容」は実現するが、対話は生起しない。対立する意見がそのままに残されて、互いに不可侵の状態にとどまるからである。

これに対して論理学は、結論の正しさについて、誰もがそのように認めなければならない、という側面をもつ点で非常に強力な道具である。論理学は、異なる意見を単に「尊重」するのではなく、その論理を吟味して「正しさ」を客観的に示しうるのである。より厳密に言えば、このときの「客観性」とは、なお括弧つきのもので、対話におい

て同じ前提を共有する中ではじめて成立する暫定的なものであるといわなければならない。論理学は有用な道具であるが、それでもやはり道具にすぎない。論理学の真理を実体化することはできないことは学生にも伝えられなければならない。しかしそれでも、論理学は、対話に参加するかぎり、誰もが同じ結論を認めなければならないという強い強制力をもっている。現代の学生の中には、ともすればマス・メディアから与えられた情報を無批判に受け入れるしかできないも多く存在するが、論理を吟味することで適切に問いを発し議論を提起する能力を身につけることで、そうした学生も主体的に対話をすることができるのである。

実際授業では、現代社会で流通している様々な言説（新聞のニュース、時事論説等）を取り上げ、その論理構造を明らかにする演習を実施する。「学者」という肩書で発言している者の言説もまた、非常にしばしば、非論理的であることを学生に示すことで、支配的な言説に対する批判的対話の可能性が示される。

「新しい教養」文化」を目指して

それぞれの個人が、このようなかたちで適切な仕方では他者と対話をする能力を身につけることができるならば、それは上に述べた意味での「質の高いコミュニケーション・メディア」として機能しうるだろう。それはひとつの「文化」教養」として、分断された諸個人の間の社会的な紐帯となりうる。江戸川大学に導入された「アカデミック・スキル演習」が、そうした「新しい教養」文化」の形成の一助となることを願う。

注

(1) 一連の改革は、二〇一七年度からのカリキュラム改編として実施され

ているが、具体的な数字を出しての成果の報告は、来年度以降になる。
(2) 例えば簡潔には、吉見俊哉『大学とは何か』岩波新書、二〇一一を参照。

(3) 潮木守一「フンボルト理念とは神話だったのか——パレチエク仮説との対話」広島大学高等教育研究開発センター編『大学論集』第三十八集、二〇〇七

(4) 東京大学グローバルCOE「共生のための国際哲学教育研究センター」(UTC) 公開共同研究「哲学と大学」第三回、二〇〇八年一月二十八日。

(5) フンボルト「ベルリン高等学問施設の内的ならびに外的組織の理念」『大学の理念と構想』明治図書出版、一九七〇

(6) ドイツの教養主義においては、「科学」の基礎に「文化」があるとなされた。例えば、リッケルト『文化科学と自然科学』を参照。

(7) C.f. ビル・レディングス著、青木健ほか訳『廃墟のなかの大学』法政大学出版局、二〇〇〇、p. 81.

(8) C.f. ハーバースマス『公共性の構造転換』p. 70f.

(9) このような教養の考え方はある程度一般的と思われるが、それは例えば、荻部直の次のような文言にも確認できる。「自分の仕事にかかわる世界の外に関心をもたない「専門馬鹿」は、どの業界にも出現しうる。

「中略」個別の専門知識をこえた「教養」を、と言われる場合、そこでの「教養」とは、こうした「知恵」や「判断力」を幅ひろく培うものとして考えられている。つまり、たとえば大学教育で教えられる「一般教養」というものは、さまざまな学問分野を横断して、それぞれの知識体系を身につけ、使いこなすための根本なのである」(荻部直ほか篇「移りゆく「教養」」NTT出版、二〇〇七、pp. 7ff.)。

(10) 例えばそれは、ビジネスマン向けの啓蒙書として「新しい教養」の必要性を説く本が断続的に出され、それなりに売れているというところにも認められる。近いところでは例えば、瀬木比呂志『リベラルアーツの学び方』ディスカヴァー社、二〇一五。「単調な成長が終わり、生涯雇用原則も崩れ、グローバルな競争力が必要となった今こそ、そのような世界で生き抜いていくための基本的な方法・戦略として、個々の人間が、自分の頭で考え、自分の頭で判断して、みずからの人生に新たな局面を切り開いていくことが求められています」(同書、p. 8)。

(11) これはよく知られていることだが、「陶冶」という概念は、Bildung

という教養主義の概念を基礎にして、日本の教養主義の文脈で語られたものである。

- (12) 例えば、慶應義塾大学教養研究センター『「教養」を考える』慶應義塾大学教養教育センター、二〇〇三、加藤周一、ノーマ・フィールド、徐京植『教養の再生のために』影書房、二〇〇五（東京経済大学）、荻部直ほか篇『移りゆく「教養」』NTT出版、二〇〇七（東京大学）など。

- (13) ここでいう「質の高さ」の内実については、このすぐ後に検討する。少なくとも、ここでは「サブカルチャー」に対する「ハイカルチャー」のような、すでに成立している特定の「高次の文化」を想定していない。
- (14) Cf. 荒谷大輔、鈴木哲平、岡田大助、福島亜理子、田上大輔、大竹洋平、石野一晴、羽村太雅、中原真祐子「新しい教養」のための「チーム・ティーチング」『江戸川大学紀要』第二十八号、二〇一八年。